

## **Les activités<sup>146</sup> d'apprentissage comme pratiques d'intervention en classes de 5<sup>e</sup> année primaire. Enquête auprès d'un groupe d'inspecteurs et d'enseignants**

*Benbachir Nazîha*

*Enseignante, Université de Mostaganem, Algérie*

*Yousfi Boulanouar*

*Doctorant, Laboratoire LESEA, Université de Béchar, Algérie*

### **Résumé**

Cette recherche représente l'analyse d'une partie d'enquête antérieure (Yousfi, 2015) sur la pédagogie de projet et les types d'activités en FLE. Il s'agit de quatre questions que nous avons extraites d'un questionnaire adressé aux inspecteurs et aux enseignants du cycle primaire. A travers les données collectées, nous voudrions savoir comment les enseignants de la classe de la 5<sup>ème</sup> année primaire pratiquent les activités : Recourent-ils au manuel ou bien proposent-ils d'autres activités, notamment des activités ludiques ? Diversifient-ils les supports pédagogiques en classes ? Et du côté des apprenants, est-ce qu'ils s'intéressent aux activités du manuel ?

**Mots clés :** FLE, Cahier d'activité de 5AP, exercice/activité, pratique, ludique.

---

<sup>146</sup>- Ce concept sera utilisé dans notre texte dans un sens générique, en conséquence, il englobe le terme « exercice ».

## Introduction

Les activités sont considérées comme les pratiques les plus courantes en classes de langue. Elles sont souvent articulées avec les leçons<sup>147</sup>, soit après celles-ci (dans le cas des applications ou des évaluations formatives), soit avant (dans le cas des évaluations diagnostiques). Elles servent à découvrir le fonctionnement de la langue ; à s'entraîner pour acquérir des règles grammaticales et communicatives ; et à (s'auto)évaluer pour mesurer le degré de l'écart entre un état actuel et un état souhaité.

Plusieurs typologies d'activités, qui peuvent être exploitées en classe de langue, sont proposées par les didacticiens dont la plus récente est celle de (CUQ et CRUCA, 2005)<sup>148</sup>. Ces deux auteurs distinguent quatre grandes familles d'activités : *des activités plus appropriées pour la compréhension, des activités plus appropriées pour l'expression, des activités ludiques et la simulation globale* (CUQ et GRUCA, 2005 : 446-461). La quatrième catégorie n'a pas de sous-types, par contre les trois autres types en possèdent plusieurs.

- Dans la première catégorie nous constatons : *les questionnaires (à réponse ouvertes, à choix multiples, fermés, orientés ou guidés), la réparation de texte ou les textes lacunaires (Le texte à trous et le test de closure), la reconstitution de texte (ou les puzzles), la mise en relation, les activités d'analyse et de synthèse (le résumé, le compte rendu et la synthèse de documents, l'explication de texte et le commentaire de texte).*
- La deuxième catégorie comprend : *les activités d'écriture (la réparation de texte et les matrices de texte), les activités de réécriture (la contraction ou la réduction de texte et l'expansion ou l'amplification de texte, la simplification ou la complexification de texte, la textualisation).*
- La troisième catégorie est constituée de quatre sous-types : *les jeux linguistiques, les jeux de créativité, les jeux culturels et les jeux dérivés du théâtre (la dramatisation, les jeux de rôle et les jeux de simulation).*

Toutes ces activités peuvent reconnaître plusieurs variantes selon les objectifs visés, le niveau d'apprenants et aussi selon la nature de l'agir : « agir d'usage ou agir d'apprentissage » (PUREN, 2014 : 03). Ce sont deux orientations qui indiquent le statut de ce que font les apprenants

<sup>147</sup> D'autres termes peuvent substituer la notion de « leçons » comme par exemples : *cours*.

<sup>148</sup> Nous avons présenté une synthèse des types d'exercices et d'activités dans (Yousfi, 2016 : 08 et 09).

d'une langue. Le travail à faire (lecture ou écriture) et le support utilisé (authentique ou fabriqué) révèlent la nature de l'agir. Dans le cas où ce que font les apprenants en classe reflète leur vie sociale (lecture d'un journal ou d'un message publicitaire, écriture d'une invitation ou d'une réclamation, etc.), cela indique un agir social (ou d'usage). A l'opposé, un agir scolaire (ou d'apprentissage) se dit, si les apprenants réalisent des activités dépourvues d'une certaine dimension sociale, c'est-à-dire, qui ne se pratiquent pas en dehors de la classe (remplissage des trous dans un énoncé lacunaire, identification des groupes de phrase, etc.).

Les enseignants, dans les différentes situations d'enseignement/apprentissage, recourent aux activités d'apprentissage en choisissant quelques types qu'ils jugent nécessaires (en compréhension, en production, en interaction, ludiques, ...). Ils les puisent dans le manuel officiel de la classe, diffusé par l'institution, ou dans d'autres manuels, ou même ils élaborent des activités personnelles. Ces activités peuvent être exploitées à l'aide des supports plutôt *classiques* (tableau, ardoises, cahiers d'essai/de classe), et/ou des supports *technologiques* (micro-ordinateurs, tableaux interactifs, ...).

De leur côté, les apprenants sont censés jouer un rôle actif dans leurs apprentissages, selon les approches modernes (la pédagogie par projets, l'approche par compétence, la perspective actionnelle), en développant des savoirs et des savoir-faire. Le premier élément-clé dans une telle conception, ce sont leurs motivations pour adhérer au projet d'apprentissage. Leurs âges, leurs centres d'intérêts, leurs environnements socio-culturels, leurs besoins langagiers, entre autres, doivent être pris en considération lors de l'élaboration des situations pédagogiques.

Dans le présent article, nous tentons de répondre à quelques questions que nous nous sommes posés concernant la classe de la 5<sup>ème</sup> année primaire (désormais 5AP.). Notre question globale sur les pratiques des activités se décline en questions secondaires permettant d'éclairer la réalité des classes dans la wilaya de Relizane<sup>149</sup> (lieu de

---

149« La wilaya de Relizane se situe au nord-ouest de l'Algérie (à 280 Kilomètres de la capitale Alger). Elle s'étend sur une superficie globale de 484.000 hectares soit 4851,21 km<sup>2</sup>. Cette wilaya se distingue par sa position géographique stratégique qui fait d'elle un carrefour incontournable pour toute la région ouest, ainsi

l'enquête). Notre objectif est de savoir comment les enseignants de la 5AP pratiquent les activités dans leurs classes. Les quatre questions que nous nous sommes posées sont les suivantes : est-ce que les enseignants recourent au manuel scolaire « *Cabier d'activités* » ou bien proposent-ils d'autres activités, notamment des activités ludiques ? Diversifient-ils les supports pédagogiques en classes pour faire exercer leurs apprenants ? Et du côté des apprenants, est-ce qu'ils s'intéressent aux activités qui leur sont proposées dans ce manuel, qui est intégralement réservé à ces pratiques ?

Nous nous sommes intéressés particulièrement aux activités ludiques car, malgré le rôle que puissent jouer ces derniers dans l'apprentissage, nous avons remarqué qu'elles sont absentes dans le manuel de 5AP. Grâce à son utilité, ce type d'activité est recommandé par les didacticiens dans de nombreuses publications<sup>150</sup> et expérimentations. (Cuq et Gruca, 2005 : 456), affirment que les activités ludiques « ont leur place dans l'enseignement » en les considérant comme l'une des grandes familles d'activités (cf. ci-dessus). Silva, l'une des spécialistes<sup>151</sup> du *jeu pédagogique*, avance aussi, que ce dernier « le jeu » peut être un « un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ».

---

que la diversité de ses paysages, la richesse de ses terres agricoles et par deux reliefs montagneux (les monts d'Ouancheris au sud-est et les monts de Beni Chougrane au sud-ouest).» D'après : [<http://www.info-algerie.com/wilaya-Relizane-48.html>] (consulté le 05/06/2017).

<sup>150</sup> Voir, à ce titre, la bibliographie sélective citée dans l'ouvrage (CUQ et CRUCA, 2005 : 457) dans la note de bas page (15) :

« Caré J.-M. et Debyser F., Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français, op. cil.; Colignon J.-P., Guide pratique des jeux littéraires, Duculot, 1979; Weiss F. Je u x et activités communicatives dans la classe de langue, Hachette, «F», 1983; Duchesne A. et. Leguay T. Petite fabrique de littérature, Magnard, «Textes et Contextes», 1987; Julien P., Activités ludiques. CLÉ International, «Techniques de classe», 1988; Roche A.. Guiguet A. et Voltz N., L Atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire, Bordas, 1989; Delbuschèche J.-M., Javaux B. et Marlière B., Plumes. Pratiques impertinentes de l'écriture, Didier-Hatier, 1989; Duchesne A. et Leguay T., Lettres en folie, Magnard. «Textes et Contextes», 1991. »

<sup>151</sup> Elle est titulaire d'un Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées en Sciences du Jeu (Université de Paris XIII, 1996). Elle a coordonné, avec Mathieu Loiseau, le numéro 59 (janvier 2016) de la revue « le Français Dans Le Monde : Recherches et application » sous le titre : « Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues. » Voir son blog « le jeu en classe de langue » : [<http://lewebpedagogique.com/jeulangue/>].

## **1. Lieu et méthode de recherche**

Nous avons mené une enquête au moyen de questionnaires auprès d'inspecteurs et d'enseignants du cycle primaire. Ils exercent dans les différentes régions de la wilaya de Relizane. Nous avons sélectionné seulement ceux qui travaillent (ou ont travaillé) avec les apprenants de la 5<sup>e</sup> année primaire. Cette enquête s'est déroulée entre le 06 février et le 15 avril 2015. D'abord, une pré-enquête a été conduite, pour laquelle nous avons distribué le questionnaire à trois enseignants pour le valider. Ensuite, et après quelques reformulations et réorganisation des items, nous avons généralisé la distribution du questionnaire final à cinquante-huit (58) enseignants et six (06) inspecteurs. Ceux qui ont répondu sont trente-quatre (34) enseignants et trois (03) inspecteurs, qui forment donc notre corpus.

## **2. Description de l'échantillon**

Nos informateurs (trente-quatre enseignants et trois inspecteurs) ont des profils variés (cf. tableau 01 ci-dessous).

Les enseignants-enquêtés appartiennent aux deux sexes (féminin et masculin) d'une manière équilibrée ; un peu plus de la moitié (55.88%) sont des femmes alors qu'un peu moins de la moitié (41.18%) sont des hommes. Ils forment quatre catégories d'âge ; un tiers (35.29%) de jeunes-enseignants (moins de 30 ans), un autre tiers (32.35%) des enseignants plus âgés (entre 41 et 50 ans), les deux autres groupes (entre 31 et 40 ans) et (entre 51 et 60 ans) ne représentent que (14.71%) pour chacun. En ce qui concerne l'expérience dans l'enseignement en général, presque la moitié (47.06) % ont moins de 10 ans, 17.65% ont (entre 21 et 30 ans), un quart expérimenté (entre 21 et 30 ans) et le reste (05.88%) a plus de 30 ans. Quant à l'expérience avec la 5<sup>e</sup> année primaire, un peu plus de la moitié (55.88%) ont (moins de 10 ans) et un quart (entre 11 et 20 ans). Ils exercent leurs métiers dans des établissements scolaires de différentes natures avec une supériorité pour la zone rurale (41.18%), puis la zone semi-urbaine (35.29%) et enfin la zone urbaine qui ne représente que (17.65%).

En revanche, les trois inspecteurs-enquêtés sont tous des hommes. Deux d'entre eux sont âgés entre 41 et 50 ans, ils ont entre 21 et 30 ans d'expérience dans l'enseignement en général, et entre 01 année et 10 ans

dans l'inspection et la même période avec la classe de la 5<sup>e</sup> année primaire. Leurs circonscriptions couvrent les trois zones d'enseignement (urbaine, semi-urbaine et rurale).

Variables		Enseignants		Inspecteurs	
		Nombre	Taux %	Nombre	Taux %
Sexe	Sans réponse	01	02.94	00	00.00
	Masculin	14	41.18	03	100.00
	Féminin	19	55.88	00	00.00
Age	Sans réponse	01	02.94	01	33.33
	- 30 ans	12	35.29	00	00.00
	31 - 40 ans	05	14.71	00	00.00
	41 - 50 ans	11	32.35	02	66.67
	51 - 60 ans	05	14.71	00	33.33
Expérience dans l'enseignement	Sans réponse	01	02.94	01	33.33
	01 - 10 ans	16	47.06	00	00.00
	11 - 20 ans	06	17.65	00	00.00
	21 - 30 ans	09	26.47	02	66.67
	31 - 40 ans	02	05.88	00	00.00
Expérience avec la 5 <sup>e</sup> AP.	Sans réponse	03	08.82	01	33.33
	01 - 10 ans	19	55.88	02	66.67
	11 - 20 ans	09	26.47	00	00.00
	21 - 30 ans	03	08.82	00	00.00
Expérience dans l'inspection	Sans réponse	/	/	01	33.33
	01 - 10 ans	/		02	66.67
Nature de l'établissement	Sans réponse	02	05.88	01	33.33
	Zone urbaine	06	17.65	02	66.67
	Zone semi-urbaine	12	35.29		
	Zone rurale	14	41.18		

Tableau 01 : Les caractéristiques des informateurs (enseignants et inspecteurs)

### 3. Présentation du questionnaire

Le questionnaire utilisé dans cette étude se compose de trois parties distinctes. Une partie d'identification des informateurs (sexe, âge, années d'expériences, ainsi que la zone d'enseignement : urbaine, rurale ou semi-urbaine). Les deux autres parties contiennent vingt-deux (22) questions couvrant deux aspects de recherche (la pédagogie de projet et les types d'activités). Les items du questionnaire ont été élaborés à partir du travail réalisé par (Mavromara-Lazaridou, 2006).

### 4. Présentation des quatre items du questionnaire

Parmi les vingt-deux (22) items qui constituent notre questionnaire, nous avons extrait quatre items à analyser dans la présente étude. Ils nous ont permis de collecter des informations sur quelques aspects des pratiques des activités en classe de la 5AP. Il s'agit de *la source des activités exploitées en classe (le manuel ou autres), le degré d'intérêt des apprenants pour les activités du manuel, le statut des activités ludiques en classes et la diversification des supports pédagogiques pour les activités.*

Voici les quatre questions qui ont été posées aux informateurs dans le questionnaire :

- **Question n°01 :** *Est-ce que vous exploitez les mêmes exercices proposés dans le « Cahier d'activités » ? Ou bien vous en proposez d'autres ? Pourquoi ?*
- **Question n°02 :** *Vos élèves s'intéressent-ils aux activités du manuel ? Expliquez.*
- **Question n°03 :** *Les activités ludiques font-elles partie de vos pratiques de classe ? Expliquez.*
- **Question n°04 :** *Diversifiez-vous les supports pédagogiques pour les activités ? Pourquoi ? Si oui, citez-les ?*

### 5. Analyse des données recueillies par items

**Item 01 :** *Les activités exploitées en classes : celles proposées dans le manuel « Cahier d'activités » ou d'autres.*

Les résultats obtenus

	Enseignants		Inspecteurs	
	Fréquence	Taux	Fréquence	Taux
Sans réponse	01	02.94	00	00.00
Les mêmes exercices du manuel	11	32.35	01	33.33
D'autres exercices	17	50.00	00	00.00
Les exercices du manuel et autres	05	14.71	02	66.67

Tableau 02 : les activités exploitées en classe

Ce premier item s'inscrit dans la pratique des manuels scolaires. Il permet de se renseigner comment, et surtout pourquoi, les enseignants choisissent un tel exercice au lieu de l'autre, et/ou qu'ils proposent des exercices personnels ou tirés d'autres manuels. Nous sommes face à trois catégories d'enseignants : une première catégorie qui exploite exclusivement les activités du manuel, à l'opposé, d'une deuxième catégorie qui proposent d'autres activités que celles du manuel, et une troisième catégorie qui alternent entre des activités du manuel et d'autres.

La moitié des enseignants enquêtés propose d'autres exercices au lieu de ceux du manuel. Ils jugent les activités du manuel « difficiles ». Voici quelques propos qui justifient leurs choix :

*« je propose des exercices personnels, qui détiennent des phrases et des mots simples, autrement dit, qui s'adaptent avec le niveau de mes élèves » (E01)<sup>152</sup>. « des fois les exercices du cahier d'activités sont très difficiles ou très faciles. » (E20). « je travaille selon le niveau, le temps, ils ne sont pas toujours abordables [sic]. » (E27).*

À l'inverse du premier avis, un tiers d'enseignants exploite les exercices du *cahier d'activités*. Ce choix a été effectué, selon certains informateurs, parce que ces exercices sont *intéressants, faciles et diversifiés* :

*« les exercices du cahier d'activités sont intéressants. » (E03). « je pense que le cahier d'activités a été élaboré par des experts qui ont veillé à choisir des exercices fonctionnant en synergie avec les rubriques des projets. » (E04). « les exercices du manuel sont faciles à exploiter et ils sont diversifiés. » (E15).*

Du côté des inspecteurs enquêtés, l'un d'eux déclare que les enseignants exploitent les exercices du manuel. Alors que les deux autres,

<sup>152</sup> Les lettres (E) et (I) représentent les deux catégories d'informateurs : enseignants et inspecteurs.



affirment que les enseignants alternent entre les exercices du manuel et d'autres exercices« ...pour adapter les activités au niveau des apprenants. » (I02).

La difficulté des exercices des manuels,évoquée par nos informateurs, concerne quelques composantes<sup>153</sup>. Pour (E01), ce sont « les énoncés supports », alors que pour les deux autres (E20 et E27), il n'est pas clair si « le travail des apprenants » qui est difficile ou « la consigne » des activités.Quoi qu'il en soit, nous ne sommes pas d'accord avec cet avis. Les exercices du « *Cahier d'activités* » ne sont pas tous difficiles,au contraire, et cela corrobore partiellement avec l'autre avis, ils sontmajoritairement faciles à faire et les consignes sont clairement présentées. A titre illustratif, dans les exercices suivants,les consignes et le travail des apprenants sont explicites :

« *A partir des mots contenus dans les listes suivantes, forme le champ lexical du sport et des fruits.* » (Activité 01, p. 04). « *Remets en ordre le paragraphe suivant* » (Activité 04, p. 11). « *Souligne l'adjectif épithète* » (Activité 03, p. 39). « *Réécrit les phrases en mettant le verbe au présent.* » (Activité 02, p. 53).« *Remplace « Aujourd'hui » par « demain » et réécrit le texte* » (Activité 05, p. 69).

La difficulté ne concerne que quelques exercices dont la consigne est ambiguë et/ou la tâche des apprenants est contraignante. Voici deux exemples qui en témoignent. Dans le premier, les apprenants sont invités à compléter un tableau de trois colonnes (*Verbe - Infinitif - Groupe*) avec les verbes d'un texte proposé (Activité 05, p. 55).C'est un exercice qui nous semble plus contraignant par rapport aux autres. Les apprenants, en effectuant trois tâches, doivent, d'abord, relever les verbes du texte, ensuite, les transformer à l'infinitif, et, en enfin, identifierle groupe de conjugaison pour chaque verbe. Le second exemple concerne un exercice de correction des erreurs. Ces dernières sont intentionnellement introduites dans cinq phrases. Nous pensons qu'une éventuelle ambiguïté pourrait s'établir à cause de la consigne : « *Le verbe mis entre parenthèses est au passé composé, mais il est faux. Réécrit les phrases en corrigeant ce qui n'est pas juste* » (Activité 04, p. 63).Nous nous demandons : qu'est-ce qu'il faut corriger ? Est-ce le temps de

<sup>153</sup> Un exercice, selon (Vigner, 2016 : 04) se compose des éléments suivants : *un contexte, une consigne, un exemple, un contenu et un apport.*

conjugaison (le passé composé) ? L'auxiliaire (être ou avoir) ? Oul'accord du participe passé ? Les cinq phrases sont : « 1. *Maman (est préparé) le repas.* 2. *Elle (as fini) son travail.* 3. *Tu (a pri) un médicament.* 4. *Mes amis (sont resté) avec moi.* 5. *Samia (est allé) au cinéma.* ».

En ce qui concerne la diversification des exercices énoncée par (E03 et E15), nous en mettons des réserves. Nous avons montré dans (Yousfi, 2015 et 2016), à titre d'exemple, que le premier et le deuxième projets de ce manuel ne sont pas assez diversifiés. Le premier ne comprend que six (06) types d'exercices, alors que le deuxième se compose seulement de huit (08) types. Ces types d'exercices ne représentent, respectivement, que (17.65%) et (23.53%) des trente-quatre (34) types d'activités de référence inventoriés par les didacticiens<sup>154</sup>.

Certes, les exercices d'un manuel pourraient être utiles pour les apprenants, mais aucun manuel n'est complet, et aucun manuel ne peut être appliqué dans toutes les situations d'enseignement/apprentissage, et dans tous les contextes pédagogiques étant donné notamment la diversité socioculturelle des apprenants, la motivation et les centres d'intérêt des apprenants. Le choix des activités à exploiter en classes doit obéir à certains critères tels : l'approche didactique adoptée, les objectifs visés, le projet dans lequel doit s'inscrire les activités, le degré de complexité de ces activités et le niveau des apprenants. Dans ce sens, Le Gal, dans sa thèse de doctorat, recense plusieurs *usages/pratiques* des manuels scolaires allant de « Accepter » jusqu'à « Refuser » : « usages reproductifs, usages semi-distanciés, usages distanciés, usages du manuel comme syllabus et non-usage » (Le Gal, 2010 : 423). Il a recommandé « l'usage distancié des manuels » en le considérant comme « une pratique nécessaire à la mise en place d'un E-A[enseignement-apprentissage]adapté, de qualité, et que tout enseignant devrait travailler de cette manière. » (Ibid. :427).

<sup>154</sup>cf. note 04.

*Il semble pertinent, relativement à l'usage des manuels, de concevoir les pratiques enseignantes comme se distribuant sur un axe à deux pôles : Accepter - Refuser (PICCARDO & YAÏCHE, 2005 : 450). À l'une des extrémités les enseignants sont dépendants du matériel et à l'autre indépendants. D'un côté on trouvera les praxis construisant des E-A en suivant fidèlement un manuel et de l'autre celles qui s'appuient peu sur ces matériels mais élaborent par eux-mêmes leur matériau et/ou utilisent le manuel comme un cadre, une ressource. (Ibid. : 423).*

**Item 02 : L'intérêt des apprenants pour les activités du « Cahier d'activités ».**

**Les résultats obtenus**

	Enseignants		Inspecteurs	
	Fréquence	Taux	Fréquence	Taux
Sans réponse	02	05.88	00	00.00
Énormément	02	05.88	02	66.67
Beaucoup	14	41.18	00	00.00
Assez	06	17.65	00	00.00
Un peu	10	29.41	01	33.33
Pas du tout	00	00.00	00	00.00

**Tableau 03 : L'intérêt des apprenants pour les activités du manuel**

Selon deux tiers de notre échantillon (inspecteurs et enseignants), les apprenants s'intéressent aux activités du manuel. Cet intérêt est justifié par les arguments suivants :

*« Le seul outil mis à leur disposition. » (I02). « Ils peuvent solliciter l'assistance des parents. » (I03). « Ils les trouvent bien organisées et elles répondent à leurs besoins d'apprentissage. » (E18), « adaptés à leur niveau. » (E06). « cela [sic] leur permet de bien réviser à [sic] mieux travailler. » (E11).*

Un tiers d'informateurs, à contrario des précédents, évoque le désintérêt et la difficulté quant à l'utilisation du livre. Nous pouvons le voir à travers ces réponses :

*« les élèves ne s'intéressent guère aux activités du manuel, c'est juste après la sollicitation de l'enseignant. » (E01). « il y a des textes compliqués. » (E27). « parfois ils ne veulent pas quand on leur demande la réalisation d'une activité. » (E34).*

Ce sont deux avis opposés. Le premier constate un intérêt des apprenants envers le « *cahier d'activités* » seulement parce qu'ils ne possèdent pas un autre (I02), et pour réviser (E11). Alors que (E06 et E18) pensent que ce manuel est adéquat aux niveaux et aux besoins des apprenants. Au fait, ces arguments sont proches. Le manque d'autres manuels, qu'ils soient officiels ou non, exige aux apprenants de se référer au seul outil disponible (*le cahier d'activités*). Ils préparent les différents examens, notamment celui de la fin du cycle, en effectuant les exercices proposés dans ce manuel. Pour cela, on pense qu'il répond à leurs besoins. Ce sont des besoins d'apprentissage à tendance grammaticale, car l'objet sur lequel portent ce manuel est intégralement « grammatical ». Une comparaison entre l'utilisation de ce manuel et un autre (ou bien un ensemble d'activités proposées) est nécessaire pour valider ces résultats.

Le second avis dit que les apprenants ne s'intéressent « *guerre* » (E01) aux exercices du manuel en question et ils ne « *ne veulent pas* » (E34) les effectuer. Ces deux informateurs n'ont pas exprimé la cause de désintérêt, or selon (E27), c'est à cause des « *textes compliqués* » que contiennent. Ce sont les « *énoncés supports* », l'une des composantes de l'exercice. Pour répondre à la question « pourquoi les apprenants de 5AP ne sont pas attirés par les activités du manuel ? », et mise à part cette composante, plusieurs suppositions qui sont possibles ; *les thématiques des énoncés supports, la tâche des apprenants, l'objet de cette tâche (grammaire, lexique, communication, culture, ...)*. Ce qui permet de trancher dans cette situation, c'est uniquement une enquête auprès des apprenants (entretiens/questionnaires et observations).

Mais, nous pensons que les apprenants pourraient s'intéresser aux exercices, s'ils ne les trouvent pas ennuyeux (des exercices qui se répètent pendant toutes les années d'enseignement/apprentissage), très difficiles (ou très faciles) et/ou loin de leur vie sociale. Les activités doivent être suffisamment diversifiées aussi bien sur le plan thématique (conversations authentiques, histoires réelles ou imaginaires, fiches d'informations, etc.) que le plan technique et typologique (recours ou non au texte-support, travail de groupes, etc.).

Chaque apprenant doit trouver un ensemble d'exercices qui lui convient, notamment sur les plans cognitif et socioaffectif :

- Sur le plan cognitif, en choisissant des activités adéquates qui varient entre facilité et difficulté selon le niveau des apprenants. Nous ne pouvons pas demander aux apprenants de *produire un texte* s'ils ne peuvent pas *produire une phrase*. Dans cette optique les enseignants sont amenés à pratiquer ce qu'on appelle en didactique, une *pédagogie différenciée*.

- Sur le plan socioaffectif, en reliant *salle* et *société*, les apprenants doivent trouver dans les thèmes d'activités l'*authenticité* de leur vie sociale au lieu d'une *artificialité* d'un autre monde. D'après (Cousinet, 1959) « l'école doit être faite pour l'enfant tel qu'il est et non pour l'adulte qu'il doit devenir. ». A cet âge, les apprenants de la 5AP. pourraient s'intéresser aux domaines suivants : *sports, technologie, loisirs, réseaux sociaux, découverte, etc.* Une phase de négociation, à notre avis, est plus que nécessaire, entre enseignants et apprenants pour se mettre d'accord sur le choix des thèmes (ou des projets).

Il est à noter, que chercher ce qui intéresse les apprenants ne doit pas être au détriment de l'utilité. Dans ce sens Porcher affirme que « Les thèmes [...] doivent avoir une double caractéristique : intéresser les apprenants et leur être utiles. » (Porcher, cité par Benhouhou, 2007 :335). Les activités ludiques (cf. **Item 03** ci-après) représentent un outil qui nous semble correspondre à ces deux critères à la fois.

**Item 03 : Les activités ludiques dans les pratiques<sup>155</sup> de classe des enseignants.**

#### Les résultats obtenus

	Enseignants		Inspecteurs	
	Fréquence	Taux	Fréquence	Taux
Sans réponse	07	20.59	00	00.00
Énormément	02	05.88	00	00.00
Beaucoup	06	17.65	00	00.00
Assez	10	29.41	01	33.33
Un peu	04	11.76	02	66.67
Pas du tout	05	14.71	00	00.00

Tableau 04 : Les activités ludiques

<sup>155</sup> Nous avons précisé dans cette question le terme « pratique » parce que le manuel en question ne comprend aucune activité de ce genre.

Malheureusement, le ludique ne fait pas partie des pratiques de classes de deux tiers des enseignants-enquêtés :

« *les activités ludiques sont destinés [sic] aux élèves de la 3ap* » (E01). « *car nous suivons le programme.* » (E03), « *on ne possède [sic] pas assez du temps pour intégrer ces activités.* » (E13), « *elles prennent beaucoup de temps et on est obligé de terminer le programme destiné à la 5ap.* » (E18).

Pour seulement un tiers de l'échantillon, les activités ludiques sont pratiquées car :

elles permettent « *d'apprendre tout en étant dans de divertissement et la distraction.* » (E16). Le « *ludique, l'humour sont les facteurs essentiels de la réussite et de l'accomplissement de notre tâche (ça relaxe, détresse l'apprenant).* » (E19). « *Les activités ludiques sont présentent [sic] souvent car elles motivent mes élèves de plus en plus.* » (E33).

Pour les inspecteurs interrogés, l'un d'eux énonce que les enseignants exploitent « *assez* » (I01) le ludique en classe, alors que ce type d'activités n'est pratiqué qu'« *un peu* » pour les deux autres (I02 et I03) comme nous pouvons le voir sur le tableau 04. Ils confirment que cet état est dû au « *manque de moyens.* » (I02) et (I03).

Nous distinguons, d'après les réponses des informateurs, quatre justifications niant l'exploitation du ludique en classe : le manque de moyens et du temps (I02, I03, E13 et E18), leur absence dans le programme de 5AP (E13 et E18). Commençons par le dernier point. Les enseignants confondent programme et manuel. Si le ludique est absent dans ce dernier, au contraire, il est absolument recommandé par les directives institutionnelles dont le programme officiel de 5AP. Dans ce dernier (Programme, 2011 : 82 ; 84 ; 85), « *le jeu de rôle* » et « *le jeu de mots* » sont proposés comme des activités à exploiter afin de développer des compétences communicationnelles.

Quant aux problèmes de « *moyens* » nous ne pensons pas que cela est un obstacle. Ce genre d'activités est exploitable avec de supports très simples. Par exemple, dans ses propositions « *108 activités ludiques pour découvrir le fonctionnement de la langue* » et « *160 activités ludiques pour étudier la langue française* », publiées respectivement en (2003) et en (2012), Gourvez présente des activités ludiques dont le matériel qui peut être utilisé varie entre *étiquettes, BD, tableau, dictionnaire, cartes et photos*. Les enseignants de

langue peuvent s'en inspirer pour adapter des types qui conviennent à leurs apprenants. Ce qui est nécessaire ce n'est pas le matériel, mais c'est que l'activité se déroule sous forme d'une compétition où il y aura vainqueur(s) et vaincu(s) (sans qu'il y aura de sanctionné(s)).

Contrairement au premier avis, quelques informateurs (E16, E19 et E33) intègrent des activités ludiques parce qu'elles permettent de « motiver » les apprenants. A notre avis, ce type d'activité est très utile notamment avec les petits-enfants. L'exploitation du jeu permet aux élèves, voire aux enseignants, de travailler dans un climat favorable, et de développer des compétences. Selon Winnicott : « c'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. » (Winnicott, cité par Suso-Lopez, 1998 : 03).

Dans cette optique, Silva pense que le jeu n'est utilisé en classe de FLE, de nos jours, seulement comme un simple « instrument » (Silva, 2005). Le dépassement de ce statut pour devenir « un outil pédagogique à part entière » n'est possible, selon elle, qu'à la prise en considération quatre « niveaux sémantiques » du jeu, à savoir : *le matériel ludique* (c'est ce avec quoi on joue), *la structure ludique* (c'est ce à quoi on joue), *le contexte* (c'est tout ce qui entoure le jeu et le détermine) et *l'attitude ludique* (c'est la conviction intime du joueur par rapport à ses actes).

#### **Item 04 : La diversification des supports pédagogiques pour les activités.**

##### **Les résultats obtenus**

	Enseignants		Inspecteurs	
	Fréquence	Taux	Fréquence	Taux
<b>Sans réponse</b>	07	20.59	00	00.00
<b>Enormément</b>	00	00.00	00	00.00
<b>Beaucoup</b>	05	14.71	00	00.00
<b>Assez</b>	10	29.41	01	33.33
<b>Un peu</b>	10	29.41	01	33.33
<b>Pas du tout</b>	02	05.88	01	33.33

**Tableau 05 : la diversification des supports pédagogiques**

La grande majorité des enquêtés énonce qu'elle ne diversifie pas les supports pédagogiques pour les exercices. Soit par manque de moyens (E08) et (E18), « *je me limite au [sic] supports classiques (manuels, cahiers d'activités, ardoises et tableau).* » (E10). Soit pour d'autres raisons : « *parce que je vois dans le manuel scolaire et le cahier d'activités une référence que l'élève l'exploitera par l'aide de ses parents pour mieux se préparer aux cours.* » (E04).

Juste une minorité utilisent d'autres supports tels : *dictionnaires, contes, illustrations, enregistrement audio et audiovisuels*, car « *la diversité des supports pédagogiques est très importante, car elle empêche l'ennui et la lassitude.* » (E12), et « *pour motiver les apprenants.* » (E32).

Presque dans la même ligne, l'un des trois inspecteurs avance que les supports sont « *assez* » diversifiés dans sa circonscription, alors que les deux autres déclarent que les enseignants ne diversifient qu'« *un peu* » et même « *pas du tout* » les supports.

La plupart des informateurs n'exploitent que des supports traditionnels. Ils ne peuvent pas intégrer d'autres moyens car leurs établissements n'en disposent pas. Pour animer leurs classes, ils se « *débrouillent* » avec ce qui est disponible (tableau, manuel, ardoise, ...). Mais, ce problème de manque de supports pédagogiques n'est pas le seul. D'autres apparaissent comme de vrais obstacles. Nous pouvons citer : la maîtrise du matériel par l'enseignant (utilisation technique) et l'adéquation avec l'activité et les objectifs visés. Les supports et aides didactiques, comme l'indiquent leurs noms, doivent aider et faciliter l'apprentissage. Cela n'est possible qu'avec quelques conditions d'intégration. D'après (Raynal et Rieunier, 1997 : 25) :

*Le choix d'un support dépend évidemment de multiples variables : les contenus d'apprentissage, la taille du groupe, la disponibilité du matériel et du formateur lui-même, mais aussi les objectifs poursuivis, le type d'apprentissage retenu ... L'une des plus importantes est certainement l'expérience personnelle que le formateur a du matériel, et le degré de confiance qu'il lui accorde : confiance stratégique (efficacité et impact sur le public), confiance technique (fiabilité, souplesse d'emploi, ...).*

La diversification des supports pourrait être importante. Effectuer un exercice (écriture d'un texte, un message ou une invitation) au tableau ou sur les cahiers, et le réaliser sur un micro-ordinateur ou sur un téléphone



portable n'est pas pareil. Dans un autre exemple (le cas d'un *résumé* d'une histoire lue ou entendue), le recours à une vidéo de la même histoire (dessin animé par exemple) pourrait motiver les apprenants et leur être utile mieux que l'utilisation d'un texte du manuel scolaire, la voix du professeur ou un autre enregistrement audio.

Les enseignants qui diversifient les supports pédagogiques ont annoncé quelques fonctions de ceux-ci. C'est « la motivation » qui fait partie des fonctions énumérées par (Astolfi et al., 1997). Ces chercheurs distinguent quatre fonctions principales des supports pédagogiques. Ceux-ci peuvent être des instruments de *motivation* (pour attirer l'attention des apprenants) ; d'*information* (obtention des données en ligne) ; de *guidage* (l'utilisation des micro-ordinateurs pour apprendre à rédiger) ; d'*évaluation* (sites et plateformes proposant des tests d'(auto)évaluation).

### **Conclusion**

L'appréciation d'un exercice au lieu d'un autre, dans une situation d'enseignement/apprentissage du FLE, n'est pas par rapport son origine (manuel officiel de la classe, autre manuel de FLE, fabriqué par le professeur). Ce qui importe, est son adéquation au public (centres d'intérêts et besoins langagiers), et son apport aux objectifs visés.

Les enseignants sont invités à choisir la *bonne pratique* parmi les différents types répertoriés par les didacticiens, notamment les activités ludiques, qui représentent une alternative permettant non seulement de motiver les apprenants, mais aussi de développer des compétences (linguistiques, culturelles et communicationnelles).

Le choix doit également concerner les supports pédagogiques. La richesse et la diversité des moyens technologiques dans tous les domaines peuvent servir la classe de FLE. D'abord, comme sources d'information (internet, télévision, radio, ...). Ensuite, comme support d'écriture (traitement de texte qui offre la correction, la synonymie, l'antonymie). Aussi, des dictionnaires numériques qui sont plus rapide et avec plus d'options (explications, exemples, prononciation et conjugaison).

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASTOLFI, Jean-Pierre et al. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- BENHOUBOU, Nabila (2007). *L'enseignement du français en Algérie. L'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : Bilan et perspectives*. Thèse de doctorat en didactique des langues, Alger, Université Abou Elkacem Saad Allah d'Alger 2.
- COUSINET, Roger (1959). *Pédagogie de l'apprentissage*, Paris, PUF.
- GOURVEZ, Laurent (2003). « 108 activités ludiques pour découvrir le fonctionnement de la langue », Disponible sur : [<http://lutinbazar.fr/wp-content/uploads/2015/04/108-activites-ludiques-ork.pdf>], (Consulté le : 17/11/2014).
- GOURVEZ, Laurent (2012). « 160 activités ludiques pour étudier la langue française », Disponible sur : [<http://classeelementaire.free.fr/maitrise-langue/2013/orthographe-cycle3/docs/160-Activites-Ludiques-LG.pdf>], (Consulté le : 17/11/2014).
- LE GAL, Damien (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du FLE au Brésil*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage (Didactique des langues, du FLE), Rennes, Université Européenne de Bretagne, Disponible sur : [<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00576486/document>], (Consulté le : 10/05/2016).
- Programme de français de la 5<sup>o</sup> année primaire (2011). In : Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année primaire), [Sans lieu], ONPS.
- PUREN, Christian (2014 [2006]). Le champ sémantique de l'« agir en didactique des langues-cultures ». Disponible sur : [<https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/>] [consulté le 30/01/2016].
- RAYNAL, Françoise et RIEUNIER, Alain (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés ; apprentissage, formation et psychologie cognitive*, Paris, DELAT, ESF éditeur.
- SILVA, Haydée (2005). « Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ? », Disponible sur :

[lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/PUBL-2005-07\_\_-Francparler.pdf]. Consulté le 24/07/2017.

SUSO LOPEZ, Javier (1998). « Jeu communicatif et enseignement/apprentissage des langues étrangères », Disponible sur : [www.ugr.es/~jsuso/publications/Jeux%20communicatifs.pdf], (Consulté le : 26/01/2015).

VIGNER, Gérard (2016). « L'exercice », in : Carnets [En ligne], n° 8. Disponible sur : [http://carnets.revues.org/1850] (consulté le 15/02/2017).

YOUSFI, Boulanouar (2015). *Analyse de la typologie d'exercices et d'activités de langue selon la pédagogie du projet. (Cas du projet n°2 : « Lire et écrire un conte » de la 5<sup>e</sup> année primaire)*. Mémoire de Master en Didactique du FLE, Relizane, Centre universitaire de Relizane.

YOUSFI, Boulanouar (2016). « Les types d'exercices/activités dans le projet « Faire connaître les métiers » du manuel scolaire « Cahier d'activités » de la 5<sup>e</sup> année primaire en Algérie. » In : Colloque national : « Le manuel scolaire à l'heure des réformes » organisé par l'équipe de recherche CNEPRU « Analyse lexicométrique du manuel scolaire algérien ». Les 07 et 08 décembre 2016. Relizane : Centre universitaire Ahmed Zabana de Relizane.